

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة

إعداد الطالب
مالك إسماعيل الليمون

إشراف الأستاذ الدكتور
فؤاد طه طلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/ كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة، 2015م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب مالك اسماعيل الليمون الموسومة بـ:

التفكير المنظومي و علاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي**.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. فؤاد طه الطلافحة		٢٠١٥/١٢/٢١	مشرفاً ورئيسا
د. راجي عوض الصرايرة		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً
د. احمد جبريل المطارنة		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً
د. ثائر احمد غباري		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

مؤتة – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: ٦١٧١٠
تلفون: ٩٩-٠٣/٢٣٧٢٣٨٠
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

الإهداء

إلى قدوتي الأولى، ونبراسي الذي ينير دربي، إلى من رَفعتُ راسي عالياً بانتسابي إليه... والدي الغالي أدامه الله ذخراً لي.

إلى التي رآني قلبها قبل عينها ، إلى شجرتي التي لا تذبل إلى الظل الذي آوي إلية في كل حين ... أمي الحبيبة حفظها الله.

إلى من هو عزوتي وسندي في الحياة... أخي الغالي .

إلى من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع..

الشّكر والتّقدير

الحُمد لله الذي يسر كل صعب وجعل بعد العسر يسرا و ألهمني الصبر، لك الحمد يارب ،بعد الحمد لله وشكره أتقدم بجزيل الشكر و العرفان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحه الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة و تقديم كل ما يملك من وقت وجهد في إثراء هذا العمل، وتقديم النصح ، و الرأي السديد ، والتوجيهات القيمة ، التي كان لها الأثر البالغ في إتمام هذا العمل فجزاه الله عني كل الجزاء كما و أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من تعلمت منه حرفا و زودني بالمعرفة ، والشكر أيضا موصول لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة رسالتي المتواضعة.

و أخيرا اشكر كل من ساهم في إنجاح هذا العمل ولو بكلمه طيبه لهم مني جميعا خالص الشكر و التقدير .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة

مالك الليمون

جامعة مؤتة؛ 2015

1. هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، والكشف عن دلالة الفروق في التفكير المنظومي تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي والتحصيل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسي التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة على عينة تم اختيارها عشوائياً بلغت (244) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات، وتوصلت الدراسة إلى ان مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعاً، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير المنظومي وأبعاده والكفاءة الذاتية المدركة، ولم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى التفكير المنظومي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، كما تبين وجود فروق في مستوى التفكير المنظومي بين طلبة الماجستير والدكتوراه ولصالح طلبة الدكتوراه، ووجود فروق في مستوى التفكير المنظومي تعزى لمتغير التقدير ولصالح التقدير الأعلى. وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها نشر ثقافة التفكير المنظومي لدى مختلف برامج الجامعة مع التركيز على برامج الدراسات العليا بأسلوب منظومي، وأن تراعي المناهج وطرق التدريس المستخدمة في الجامعة تنمية قدرات الطلبة على التفكير باستخدام التفكير المنظومي، وتطبيقه في حياته الجامعية والمجتمعية.

Abstract

Systemic Thinking and its Relationship With Perceived Self-Competence Among Higher Studies Students in Mu'tah University

Malik Allimoon
Mu'tah University,2015

The study aimed at identifying the level of Systemic thinking among higher studies students in Mu'tah university, to identify the correlation between Systemic thinking and perceived self-competence, and also to explain the significant differences in Systemic thinking due to gender, specialty, educational level, and achievement variables. To achieve the goals of the study, the Systemic thinking and perceived self-competence scales were applied on a random sample of (244) graduate studies male and female students from various specialties . The study concluded that the level of Systemic thinking among participants was high , and there was a positive correlation between Systemic thinking with its dimensions and perceived self-competence, while there were no differences in Systemic thinking level that are attributed to gender, but there were differences that are attributed to specialty variable in favor of scientific specialties, the results also indicated differences in Systemic thinking level among master and PhD students in favor of PhD students, results also indicated differences in Systemic thinking level that are attributed to achievement in favor of higher achievement . In light of the results the study concluded with a group of recommendations among which to generalize the systematic thinking culture among the various university programs focusing on higher studies with a systematic approach, and curriculums and teaching methods used in the university should pay attention to developing students' abilities in thinking using the systematic thinking and to apply it in both campus and community.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يشهد القرن الحالي نهضة تكنولوجية ومعلوماتية كبيرة وهائلة في شتى مجالات الحياة، فقد أصبح تقدم أي أمة من الأمم يتم قياسه بمقدار ما توظفه من أساليب علمية حديثة ومتطورة في تربية وتعليم أبنائها كيف يفكرون، والذي بدوره يمكنهم من مواكبة التطورات التكنولوجية والمعلوماتية، وبالتالي التكيف مع هذا العصر، لذا بات التفكير هو الهدف النهائي للتعليم، بما يتيح للطالب التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية، من أجل مواجهة تلك التحديات، والتعامل معها بفكر منظومي شامل.

ويعد التفكير من أكثر الموضوعات النفسية والمعرفية التي نالت اهتمام العلماء والباحثين، بالبحث والدراسة والتجريب، وذلك بسبب أهميته في حياة الافراد والمجتمعات، ويشير الواقع التعليمي الحالي إلى أن التفكير الخطي أو التقليدي هو السائد في مناهجنا وطرق تدريسنا، حيث تقدم الموضوعات في المواد الدراسية منفصلة عن بعضها البعض، مما يؤدي إلى تراكم معرفي هائل غير مترابط، يهدف إلى مساعدة الطلبة على اجتياز امتحانات تقتصر على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا، وعليه فإن الاهتمام بالجانب العقلي وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي، أصبح من المتطلبات الأساسية والهامة لمواجهة المستقبل (المنوفي، 2002).

ويعتبر مصطلح التفكير المنظومي (Systemic Thinking) من المصطلحات التي لها تاريخ حديث نسبياً، حيث بدأت المراحل الأولى لنموه عام (1940م)، وذلك عندما تم نشر مقال ألماني استعرض أهمية التنظيم الذاتي لعمليات التفاعل السلبي داخل المنظومات المغلقة، وتمتد جذوره الى مجال ديناميات النظم، والذي تأسس على يد جاي فورستر (Jay Forester)، حيث أدرك الحاجة إلى طريقة أفضل لاختبار الافكار الجديدة، حول المنظومات

الاجتماعية، وذلك بذات الطريقة التي يمكن أن يتم فيها اختبار الافكار في مجال الهندسة، كما أنه توصل إلى أن هذا النوع من التفكير يسمح للفرد بفهم طبيعة النظم الاجتماعية بشكل مرن وصريح، والعمل على تحسينها من خلال استعانته ببعض المبادئ الهندسية التي تجعله على وعي وفهم بطريقة عمل تلك النظم وتطويرها (اسماعيل، 2012).

وقد اقترح باندورا (Bandura) مفهوماً من المفاهيم المتعلقة بدرجة كبيرة بالإنجاز الانساني في مختلف ميادين الحياة وهو الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy)، حيث يرى بأن الكفاءة الذاتية تمثل وسيطاً معرفياً؛ فتوقع الفرد لكفاءة ذاته وفاعليتها، هي المحددة لطبيعة السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الذي سيبذله لتحقيق غايته، بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها لمواجهة الصعاب والمتاعب التي تقف عائقاً أمامه (Benz, Bradley, Alderman, & Flowers, 1992).

وتؤدي الكفاءة الذاتية المدركة دوراً بارزاً في التأثير في الأداء الاكاديمي للطالب، وتتبلور هذه الكفاءة على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها، فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات وبين أداءه الفعلي في المواقف التعليمية، ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أن التحصيل السابق للطالب ومعرفته ومهاراته تعد عوامل ضعيفة من حيث مدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي، وذلك لأن معتقدات الكفاءة لديه تؤثر في سلوكه (Pajares, 1996).

وقد أدت التعقيدات المتزايدة في الحياة اليومية للطالب إلى ظهور العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة، وخاصة طلبة الجامعات، وهذه المشكلات على درجة من التعقيد والتركيب والترابط بين عناصرها، بحيث لا يصلح معها استخدام التفكير الخطي التقليدي، مما يتطلب أن تتوفر لدى الطالب الكفاءة الذاتية لحل هذه المشكلات، وذلك من خلال استخدام أفكار ومنهجيات تساعد في تهيئة طالب يتحلى بالعقل العلمي، لديه القدرة على التصدي لتلك المشكلات المتوقعة.

وتأتي هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة.

2.1 مشكلة الدراسة

لقد برزت في الآونة الاخيرة أهمية خاصة لنمط من التفكير، حيث أن التفكير السائد في نظامنا التعليمي هو التفكير الخطي، وقد أصبح هذا النمط من التفكير غير ملائماً إلى حد كبير مع التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل، والحاجة الماسة إلى اكساب الطلبة مهارات التفاعل مع المعرفة وانتاجها بدلاً من حفظها واستظهارها، وتبدو هناك حاجة ملحة إلى البحث في هذا المفهوم في مجالات علم النفس التربوي، من خلال تناول مفهومه ومهاراته، والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات النفسية.

وبالرغم من الاهتمام العالمي المتنامي بالتفكير المنظومي، إلا أن هذا الاهتمام في دولنا العربية عموماً لا يزال محدوداً، وتكاد الجامعات والمؤسسات التعليمية غائبة عن هذا المفهوم، حيث هناك شكاوى من أن مخرجات التعليم الجامعي لا تتلائم مع متطلبات سوق العمل من خريجين ذوي كفاءات ومهارات مرتفعة تتوائم مع حاجات سوق العمل، الأمر الذي يستدعي تقصي مدى توفر هذا المفهوم، والبحث في علاقته ببعض المتغيرات.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟.
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى($0.05\geq\alpha$) بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المستوى الدراسي، التقدير).

3.1 أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بالتعرف على مفهوم التفكير المنظومي، والكشف عن مستوى توفره لدى طلبة الدراسات العليا جامعة مؤتة، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، والكشف عن دلالة الفروق في التفكير المنظومي تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي والتحصيل.

4.1 أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها وهو التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين هما:

الأهمية النظرية: تبدو الأهمية النظرية من خلال ما تضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الانسانية والمكتبة العربية عموما والمكتبة الأردنية بشكل خاص، حول موضوع العلاقة بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، كما وأنها قد تعد أساساً لإجراء دراسات مستقبلية بموضوع التفكير المنظومي في مجال علم النفس.

الأهمية التطبيقية: تبدو الأهمية التطبيقية في أهمية المرحلة العمرية والدراسية التي أجريت عليها الدراسة وهي مرحلة الدراسات العليا، وفيما سينبثق عن الدراسة من نتائج، وما سيترتب على ذلك من فوائد علمية في ميدان علم النفس التربوي، وتتمثل بما يلي:

1. مساعدة المسؤولين التربويين في التعرف على العلاقة بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، وبالتالي رفع مستوى التفكير المنظومي ومستوى الكفاءة الذاتية، والذي ينعكس بدوره على بناء شخصية الطالب وتحصيله.

2. إفادة القائمين على تدريس طلبة الدراسات العليا في الجامعة في تحديد الاساليب التربوية الأفضل واستخدام طرق التدريس المناسبة لتنمية التفكير المنظومي ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.
3. كما أن تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، ومن أهمها مهارات التفكير المنظومي، قد تساعد في التغلب على ما يواجهه الطلبة من صعوبات وتحديات، حيث يؤدي التفكير المنظومي إلى مساعدة الطالب على إدراك المفاهيم والظواهر من خلال علاقات تربط بينها في صورة دائرية تبادلية ديناميكية، وتساعد على رؤية الصورة الكلية للظواهر دون الاخلال في الأجزاء.

5.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية

التفكير المنظومي: هو نظام يتجاوز الاحداث التي تبدو مستقلة ومنفصلة، إلى نماذج وانماط أكثر عمقاً، من خلال ادارك الروابط بين الاحداث، وبالتالي تحسين فهم الاحداث والتأثير فيها (علي، 2009). ويعرف **إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير المنظومي المستخدم في الدراسة الحالية.

الكفاءة الذاتية المدركة: هي اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة ما وتحقيق نتائج ايجابية (أبو غزال، 2007). وتعرف **إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في الدراسة الحالية.

6.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة مؤتة في مرحلة الدراسات العليا للعام الدراسي (2016/2015م)، ويقتصر تعميم النتائج في ضوء المقاييس المستخدمة في الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

مفهوم التفكير المنظومي

يشهد عصرنا الحالي ثورة هائلة فيما يعرف بالتفكير المنظومي(Systemic Thinking)، وهو ما يعرف أحياناً بممارسة التفكير كنظام؛ فالتفكير المنظومي عبارة عن وسيلة تساعد الفرد على توسيع آفاق التفكير لديه ورؤية العالم من حوله بشكل أشمل، وتحديد المسببات الحقيقية للأحداث التي تقع من حوله، والتعامل معها بفعالية (الكامل، 2002).

ويعد التفكير المنظومي "طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات من خلال النظرة الكلية في ضوء العلاقات المتداخلة بين مكوناته" (قنديل، 2001: 18).

وتشير باتيستا وكليمنتس (Battista & Clements, 1998: 505) إلى التفكير المنظومي بأنه" قدرة الفرد على تكوين الابنية العقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل، الذي يجعله ينظر الى العديد من العناصر التي يتعامل معها باعتبارها متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب.

ويعرف التفكير المنظومي كذلك على أنه "تفكير مفتوح ينطلق من منظور كلي ومن علاقة الكل بالجزء، وعلاقة الاجزاء ببعضها البعض، وعلاقة كل منهما بالموقف الحالي، كما أنه لا يتوقف عند مجرد تحليل الجزيئات، وانما يضمن كذلك ادارة عملية التفكير والتفكير في التفكير" (فايد وسعيد، 2012: 443).

كما أن التفكير المنظومي هو "التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة، تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل الفرد قادراً على ادراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة، لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة

مكوناته فيما بينها علاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية التفاعل" (عبيد وعفانة، 2003: 63).

ويرى ستيفن (Stephen, 2009: 55) بأن التفكير المنظومي هو "إسلوب بسيط لإيجاد محور تركيز منظومي، وهو تفكير جشطلتي في المواقف، وتفكير شامل لجميع أجزاء الموقف في تفاعلها مع بعضها البعض، والفرق بين التفكير التقليدي والتفكير المنظومي يتمثل في أن أساليب التفكير التقليدية تكون تحليلية في أساسها، ولكن التفكير المنظومي يختلف في أنه يجمع بين التفكير التحليلي والتفكير التركيبي معاً".

ويعرف التفكير المنظومي على أنه " شكل من أشكال المستويات العليا في التفكير، ومن خلال هذا النمط من التفكير يكون الفرد قادراً على الرؤية الشاملة لأي موضوع دون ان يفقد جزئياته، أي انتقال الفرد من التفكير الجزئي الى التفكير الشامل، الذي يجعله ينظر الى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة، فيراها مشتركة في العديد من الجوانب (عفانة ونشوان، 2004: 219).

ويعرفه سيدني (Sidney, 2004: 511) على أنه "لغة متخصصة ومجموعة من الادوات التي يمكن استخدامها لمعالجة أكثر المشكلات تعقيداً في حياتنا اليومية، وهو طريقة لفهم الواقع تركز على العلاقات بين جميع أجزاء أي منظومة، عوضاً عن التركيز على الاجزاء نفسها".

كما أنه التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة، تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، مما يجعل المتعلم قادراً على ادراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة، لذا فإنه يركز على الكل المركب، الذي يتكون من مجموعة مكوناته فيما بينها علاقات تبادلية ومتداخلة التأثير وديناميكية في التفاعل (نصر، 2009).

ويعرفه الخزندر ومهدي (2006: 624) على أنه "منظومة من العمليات العقلية التي تكامل بين عمليات التفكير من تحليل للموقف، ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة بطرق متعددة التنظيم في ضوء الهدف المنشود".

وقدم اسماعيل (2012: 13) تعريفاً للتفكير المنظومي على أنه " طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات المعاصرة من خلال النظرة الكلية للنظام بكافة مكوناته، وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، فهو يمثل قدرة الفرد على تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة الى التفكير الشامل، الذي يجعله ينظر الى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة، فيراها مشتركة في العديد من الجوانب، أي ينظر إلى الأشياء بمنظور متطور.

ويعرف الباحث التفكير المنظومي على أنه قدرة الفرد على بناء منظومات رئيسية وفرعية، وادراك العلاقات بين المنظومات الرئيسية والفرعية، وتحليل وتقويم صحة المنظومات، واستخدامها بفعالية.

وما يميز التفكير النظومي عن بقية انماط التفكير الاخرى بأنه اكثرها رقياً، واشدها تعقيداً، واقدرها على النفاذ الى عمق الاشياء والظواهر والمواقف، والاحاطة بها، مما يمكنه من معالجة المعلومات، واعادة انتاج معلومات دقيقة وشاملة، ومترابطة فيما بينها (سعادة، 2013).

أهمية التفكير المنظومي

تبرز أهمية التفكير المنظومي في مجموعة النقاط التي أشار اليها بارتليت (Bartlett, 2001) وتتمثل بما يلي:

1. ينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته؛ أي يرى الجزئيات في إطار كلي مترابط.
2. يساعد التفكير المنظومي الفرد عند تناول أي مشكلة في رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات، كما يساعد في تقديم نظرة شاملة لهذه المشكلات، مما قد يسمح بصورة كبيرة إلى التوصل للحلول المثلى والابداعية لهذه المشكلات.
3. ينمي القدرة على رؤية العلاقات بين الاشياء نفسها، بما يؤدي إلى تحسين الرؤية المتعمقة للأمور.

4. ينمي القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.
5. خلق جيل قادر على التعامل الايجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها.
6. أحد الوسائل لفهم العالم المعقد، والذي بدوره يساعد الفرد على النظر للعالم بما فيه من مؤسسات نظرة كلية وشاملة، تمكنه من معرفة الاسباب الحقيقية، وتحديد إلى أين يسير العمل.
7. يوجه الاهتمام الى ضرورة التفكير في البحث من خلال منظور حديث من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة والمتداخلة.

ويؤدي تمكن الطالب من اتقان مهارات التفكير المنظومي والتفاعل مع معطيات البيئة، بطريقة منظومية، يمكنه من النمو علمياً، ويساعده على اكتساب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات بصورة متكاملة في كافة جوانب العلم (أبو عودة، 2006)، كما أنه يساعده على النظر الى المشكلة نظرة شاملة ومتكاملة، بدون اهمال أي عنصر من عناصرها، وذلك في ضوء ما تعلمه سابقاً من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات (الشريف، 2002).

خصائص التفكير المنظومي

يمتاز التفكير المنظومي بمجموعة من الخصائص ومنها (Sterling, 2004: Kotelinkon, 2006):

1. ينظر إلى الموقف ككل وإلى السياق الواسع، ويقاوم الميل إلى تبسيط الحلول والمشكلات.
2. ينظر إلى الخصائص العامة للنظام ككل والتي تنشأ من العلاقات والروابط بين الاجزاء المكونة لهذا النظام.
3. يحث الفرد على تقدير وجهات نظر الآخرين.
4. يوسع نظرة الفرد إلى العلم، ويجعله على وعي أكثر بالفروض والحدود التي يستخدمها لتعريف الأشياء.
5. يشجع المشاركة أثناء حل المشكلات، ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار والادارة.

6. يساعد الفرد للنظر إلى العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الاجزاء المكونة للمشكلة والتي يشارك الاخرين في حلها.

تعليم التفكير المنظومي

يرى الكامل (2002) بأن تعليم التفكير المنظومي يتم من خلال ما يلي:

1. تحليل النماذج والتي تتكون من عناصر يؤثر كل منها في الآخر، وينبغي التركيز على تنمية القدرة الخاصة بفهم العلاقات الايجابية والتي تتعدى حدود علاقة السبب والنتيجة.
2. زيادة الوعي نحو العلاقات المنظومية من خلال وسائل الاعلام والاتصال.
3. استخدام نماذج محاكاة في البرامج الدراسية لتنمية القدرة على التفكير المنظومي.
4. إعداد المعلم الذي يتمكن داخل الفصل الدراسي من تفعيل وقياس التفكير المنظومي.

مهارات التفكير المنظومي

تتمثل مهارات التفكير المنظومي بما يلي (عفانة ونشوان، 2004؛ Ben & Orion, 2005):

1. مهارة التناول الدينامي للمشكلة: وتتمثل في تدريب الفرد على رؤية واستنتاج أنماط أو تعليمات للسلوك أو للمؤسسة او للمجتمع اكثر من رؤية احداث جزئية.
2. مهارة تحليل المنظومات الرئيسية الى منظومات فرعية: وتتمثل في القدرة على تجزئة المادة المتعلمة وإدراك العلاقات بين هذه الأجزاء.
3. مهارة النظرة الشمولية: وتتمثل بفكرة التفكير الكلي بدلاً من الصورة النوعية الخصوصية، وذلك للفرد أو المشكلة أو للموضوع أو للمجتمع أو للشخص.
4. مهارة اعادة تركيب المنظومات من مكوناتها: وتتمثل بالقدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى في بنية موحدة تجمع هذه الاجزاء.

5. مهارة ادراك العلاقات داخل المنظومة الواحدة وبين المنظومة والمنظومات الاخرى.

6. مهارة تحديد كيفية تأثير العناصر كل منها في الأخر: وتتمثل في معرفة الخطوات الإجرائية لحل المشكلة قبل الاقدام على حلها، فالتوصل الى كيفية تأثير كل جزء من أجزاء السيارة على الجزء الاخر يمثل مهارة اجرائية، وتحتاج هذه المهارة الى الممارسة والتدريب، ويمكن تعميمها في التدريس كمهارة هامة في التفكير المنظومي.

أبعاد التفكير المنظومي

يتضمن التفكير المنظومي الأبعاد التالية كما يشير رايس وميشو(& Riess Mischo, 2010: 705):

1. التفكير في بناء نماذج ومنظومات بطريقة واعية.
2. التفكير في تكوينات منظومية شبكية (التفكير الشبكي).
3. التفكير في تتابع زمني ديناميكي (التفكير الديناميكي).
4. القدرة على إدارة عملية للأنظمة.

ثانياً: الكفاءة الذاتية المدركة (perceived –self -efficacy)

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية (Self Efficacy) على يد باندورا (Bandura) عندما نشر مقالة له بعنوان كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الأبحاث والدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعماً متنامياً ومطرداً من العديد من نتائج هذه الدراسات، ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك(Bandura, 1986)، حيث عرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها كل ما يعتقد الفرد انه يملك من إمكانات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية (Bandura, 1986).

وتعد معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية من العوامل التي تسهم بشكل فعال في توجيه سلوكياتهم في المواقف اللاحقة، لذا اعتبرها علماء النفس من أهم قوى ومصادر توجيه السلوك الإنساني عبر المواقف المختلفة، كما أنها تخضع لمبدأ الفروق الفردية كما هو الحال في العديد من السمات والخصائص الشخصية (سيد وعمر، 2011).

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محوراً رئيسا من محاور النظريات المعرفية، والإنسانية والسلوكية، التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، ويؤثر إدراك الفرد لكفاءته على أدائه الأكاديمي وبطرق متعددة (العلوان والمحاسنة، 2011).

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة وسيطاً معرفياً في سلوك الفرد، حيث تتحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به بناء على توقعه لكفاءته الذاتية المدركة، وبناء عليه يحدد مقدار المجهود الذي سيبذله لأداء المهمة، ثم درجة المثابرة التي سيستمر من خلالها في مواجهة ما يعترضه من مشكلات أثناء تنفيذ تلك المهمة. ويستشعر من خلالها الفرد بقدرته على أداء ما يوكل إليه من مهام، وتحديد ما إذا كانت فرصة له أو تهديداً لقدراته، وبذلك يقوم باتخاذ القرار من حيث القيام بتلك المهمة أو الامتناع عنها، مما يؤثر بالتالي في سلوك المثابرة والانجاز والتحصيل ثم النجاح والتميز فيما يوكل إليه من مهام (يعقوب، 2012).

ويعرف باجارس (Pajares, 1996) الكفاءة الذاتية المدركة على أنها توفر الخصال والإمكانات الشخصية بما يسمح للفرد ببلوغ الأهداف وتحقيق النمو والارتقاء، والتغلب على الأزمات والعقبات بمختلف الأساليب، واستثمار كل الإمكانات لتحقيق الهدف.

وتعرف كذلك بأنها "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات، 2001: 83).

أما (Bandura, 1997) فيعرفها على أنها: معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات لتحقيق نتائج معينة.

وتعرفها هرتر (Harter) بأنها: قبول واعتبار الذات وشعور الفرد بقيمته كشخص، وأن هذا الشعور يترجم من خلال إظهار الفرد للكفاءة في بعض المجالات المهمة بالنسبة له، كما أن شعور الفرد بقيمته يترجم من خلال ردود أفعال الآخرين وأحكامهم. كما تشير إلى ثلاثة أبعاد رئيسية في توقعات الفرد العام لكفاءته هي: الكفاءة المعرفية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الجسمية، حيث ترى أن هذه المكونات المختلفة تعد مكونات للحس العام بالكفاءة، استناداً إلى أن المهمات التي يأخذ الفرد على عاتقه القيام بها تختلف في طبيعتها، وأضاف ستشوارزر (Schwarzer) بعداً رابعاً هو الكفاءة العامة. وتقوم على توقعات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، وتتمثل في إدراك الفرد لحجم قدراته الذاتية وتقديرها، من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة (الرفوع والقيسي والقرارعة، 2009).

وتطرق بيجارس (Pajares, 1996) إلى أربعة مصادر تعمل على تطوير معتقدات الكفاءة لدى الفرد وتشمل الآتي:

1. خبرات الإتقان (Mastery Experiences): إن مستوى إدراك الفرد لكفاءته يتحدد بنتائج الأفعال وتفسيراته لهذه النتائج؛ فخبرات الفرد للنجاح تدعم لديه الكفاءة الذاتية.
2. خبرات الانابة (Vicarious Experiences): وهذه الخبرات يتلقاها الفرد ويستقيها من النماذج الاجتماعية المحيطة به.
3. الإقناع (Persuasion): تتأثر معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد بما يتلقاه من إقناع حول مدى تلك الكفاءة لديه.
4. الحالة الانفعالية والفسيولوجية (Physiological states): وتتمثل بما يعانيه الفرد من مشاعر القلق والضغط النفسي، وشعوره بالتعب نتيجة قيامه أو تأديته لأنشطة معينة، بحيث يفسر الفرد ردود الفعل السلبية على أنها مؤشرات لتدني أداءه.

ويشير باندورا(Bandura, 1997) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتمادًا على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز؛ فيميل الأفراد ذوو الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الشعور المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الشعور المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم.

ويرى سنتشوارزر (Schwarzer, 2002) بأن الكفاءة الذاتية المدركة تعتبر من الابعاد المهمة في الشخصية الانسانية، لما لها من أثر كبير على سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب دوراً رئيسياً في تحديد السلوك وتوجيهه؛ فالطالب الذي لديه فكرة مفادها أنه ذكي ومجتهد يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة، كما ان السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته.

ويشير باندورا(Bandura, 1997) إلى ان الكفاءة الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1. الكفاءة الذاتية السلوكية: ويتم تقييمها من خلال المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، ونظرية الكفاءة الذاتية السلوكية هي أفضل طريقة لتغيير السلوك، من خلال التمارين للسلوك في مجال الاهتمام.
2. الكفاءة الذاتية المعرفية: ويمكن تقييمها من خلال القدرة على السيطرة على الغرائز، أو الافكار الاكتئابية، وتشير إلى ادراك الفرد للسيطرة على افكاره.
3. الكفاءة الذاتية الانفعالية: ويمكن تقييمها من خلال القدرة على السيطرة على المزاج بشكل عام، أو في مواقف مشكلة محددة، مثل السيطرة على القلق، وتشير إلى معتقدات الفرد حول أداء أفعال تؤثر على الحالة الانفعالية للفرد ومزاجه.

وتؤثر الكفاءة الذاتية المدركة في ثلاثة مستويات من السلوك كما يراها (توق وعدس، 2003) تتمثل في:

1. اختيار الموقف أو المواقف التي تكون ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار والتي يستطيع السيطرة على مشكلاتها.
2. ما يبذله الفرد من جهد، ويتم تحديدها من خلال شدة المساعي والمثابرة المبذولة عند حل المشكلة.
3. المثابرة في السعي للتغلب على الموقف من خلال شعور الفرد بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية المدركة، مما يمنحه المزيد من الثقة والقدرة على النجاح بغض النظر عن الصعوبات التي ستواجهه.

وقد ميز علماء النفس أمثال أبو علام (Pajares, Bandura, Schunk Zimmerman,) بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وغيرها من المفاهيم النفسية التي قد تتشابه معها أو ترتبط بها كتقدير الذات ومفهوم الذات، حيث أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يتميز بحساسية أكثر للتغيرات في خبرات الفرد وفي العوامل الموقفية مقارنة بمفهوم الذات وتقدير الذات، بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية على الأغلب تتضمن المكون المعرفي، في حين يتضمن مفهوم الذات وتقدير الذات المكون الوجداني، وفي حين تكون الكفاءة الذاتية أكثر خصوصية بارتباطها بمجالات معينة، فإن مفهوم الذات يسود عدداً كبيراً من الأنشطة (الزق، 2009).

وتطرق ستشوارزر (Schwarzer) إلى الكفاءة الذاتية المدركة على أنها بعد من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية لدى الفرد حول قدرته على تأدية المهام والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه، وذلك من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له (يعقوب، 2012).

ويرى كروجر وديكسون (Krueger & Dickson, 1993) بأن الفرد يستطيع من خلال الكفاءة الذاتية المدركة استشعار قدرته على تأدية المهمة الموكلة إليه، وتحديد ما إذا كانت تلك المهمة تهديداً لقدراته أو فرصة له، وبناء عليه يتخذ

القرار من حيث القيام بالعمل أو تجنبه، والذي يؤثر بدوره في سلوك المثابرة والانجاز والنجاح، مما ينعكس على تميزه في أداء تلك المهمة.

2.2 الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الاحدث، حيث تم تصنيفها ضمن محورين هما:

1. الدراسات التي تناولت التفكير المنظومي
2. الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة

أولا: الدراسات التي تناولت التفكير المنظومي

قام هدجرافت وجراو وذيرسي وبلونديل (Hadgraft, Carew, Therese & Blundell, 2008) بدراسة هدفت الى تقييم تجارب طلاب الهندسة المتعلقة بدراسة وتعلم مهارات التفكير المنظومي، وتكونت عينة الدراسة من (309) من طلاب كلية الهندسة بجامعة مالبورن باستراليا، وتوصلت الدراسة الى أن نسبة عالية من الطلاب بلغت (76.7%) أقروا أن التفكير المنظومي مفيد لمستقبلهم المهني، كما تبين وجود فروق ولصالح طلبة السنوات النهائية.

وأجرى الشويقي (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من : الشعور بالسعادة ، واستراتيجيات مواجهة الضغوط، والتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التفكير البنائي ، وكذلك الكشف عن البنية العاملية التي تجمع استراتيجيات مواجهة الضغوط و أبعاد التفكير البنائي ، و طبيعة العلاقة بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسي ، لدى عينة قوامها 185 طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة طنطا، وخلص البحث إلى: إمكانية التنبؤ بالشعور بالسعادة من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلى والمواجهة السلوكية والتفاؤل الساذج، وكذلك إمكانية التنبؤ بالشعور باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلي والمواجهة السلوكية والمواجهة الانفعالية والتفاؤل الساذج والتفكير الخرافي الشخصي، بينما تبين أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التفكير البنائي، كما تبين وجود

علاقة جوهرية بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسي، ووجــود بنــاء عــاملي (أساليب التعامل مع مواقف الحياة) يجمع بين أساليب مواجهة الضغوط الايجابيــة والسلبية وأبعاد التفكير البنائي: التفكيــر البنــائي الكلــي والمواجهــة الســلوكية والمواجهة الانفعالية والتفكير الخرافي الشخصي.

وأجرى مصطفى (2009) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية التفكيــر المنظومي لدى طالبات الجامعة، للكشف عن أثره في تحسين ســلوكيات القيــادة، ورفع مستوى التحصيل في مقرر علم النفس الإحصائي، وتنمية التفكير المنظومي النقدي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضــابطة وعــددها (36) طالبــة، وتجريبية بلغت (26) طالبة من طالبات قسم علم النفس بجامعــة الملــك ســعود بالرياض، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين سلوكيات القيادة، ورفع مستوى التحصيل في مقرر علم النفس الإحصائي، وتنمية التفكير المنظومي النقدي.

وهدفت دراسة أحمد (2009) الى التعرف على درجــة وعــي الطــلاب بمهارات التفكير المنظومي، والكشف عن علاقته بالتحصيل الدراســي، وتكونــت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة أسوان، وتوصــلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكيــر المنظومي، كما تبين وجود فروق بين طلبة التخصصات الانسانية والعلميــة فــي درجة الوعي بمهارات التفكير المنظومي ولصالح التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة القحطاني (2013) إلى التعــرف علــى أثــر المــدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الاكاديمية في الجغرافيا لــدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة تــم تقســيمهن الى مجموعتين ضابطة وتجريبية متساويتين في العدد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للمدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الاكاديمية.

كما أجرى الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) دراسة هدفت التوصل إلى البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالبا وطالبة من جامعة الملك فيصل بالسعودية، وتوصلت الدراسة

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي وأبعاده والكفاءة التدريسية الذاتية وأبعادها.

وقام السراي (2015) بدراسة هدفت الى التعرف على درجة التفكير المنظومي وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من(470) طالبا وطالبة من جامعة واسط بالعراق، وتوصلت الدراسة إلى أنه يتوفر لدى طلبة الجامعة مستوى مناسب من التفكير المنظومي ولديهم القدرة على حل المشكلات، كما تبين وجود علاقة ارتبطية ايجابية ودالة احصائيا بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة

أجرى بلاك (Blake, 2002) دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً بالولايات المتحدة الامريكية، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط دال احصائيا بين التقدير العام والخاص والكفاءة الذاتية المدركة.

وقام كل من دفونبورت ولين (Devonport & Lane, 2006) بدراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتكيف والتغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالبا وطالبة من جامعة شمال بيرث الاسترالية، وتوصلت الدراسة الى أن استراتيجيات التكيف والتغذية الراجعة ارتبطت وبشكل دال احصائيا مع الكفاءة الذاتية المدركة.

وقام كل من الرفوع والقيسي والقرارعة (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، على عينة تكونت من (320) طالباً وطالبة من جامعة الطفيلة التقنية في الأردن،

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً، أما مستوى القدرة على حل المشكلات فكان متوسطاً لدى الطلبة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في كل من الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كان الذكور أفضل من الإناث، وتبين كذلك وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، كما تبين وجود فروق في القدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الأكاديمي، حيث كان طلبة المستوى الثالث أفضل في القدرة على حل المشكلات مقارنة بطلبة المستويين الأول والثاني.

وأجرى سنغر وسينلر (Sungur & Senler, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في تركيا وعلاقته بأهداف الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة والبيئة الصفية المدركة، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً. أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم معرفة تصريحية وشرطية أكبر من المعرفة الإجرائية وكانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التصحيح، كما أظهرت الدراسة أن متغيرات الدافعية ارتبطت بشكل موجب بما وراء المعرفة عند الطلبة.

أما دراسة الزق (2009) فهدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وذلك على عينة بلغت (400) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة جاء متوسطاً، وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين طلبة السنة الثانية وبقية السنوات، أي طلبة السنة الثانية أقل في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كما تبين عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة مقدادي (2010) إلى التعرف على علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بكل من الشخصانية والتكيف النفسي لدى عينة بلغت (211) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بجامعة أل البيت. أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج فروقاً بين الطلبة الأقل شخصانية والأكثر شخصانية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الطلبة الأقل شخصانية، وأظهرت كذلك وجود فروق بين الطلبة الأقل تكيفا والأكثر تكيفا على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الطلبة الأكثر تكيفاً.

كما أجرى سعيد (2012) دراسة هدفت الى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمدينة عكا بفلسطين، وتوصلت الدراسة الى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي كانا ضمن المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة من ناحية والتفكير فوق المعرفي وأبعاده والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى.

وهدفت دراسة العزام وطلافحة (2013) إلى فحص مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا .تكونت عينة الدراسة من (805) طالب وطالبة، أظهرت النتائج امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة، ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى للصف الدراسي ومستوى تعليم الأب والأم.

واجرى ماهدايه وعريفي (Mahdyeh & Arefi, 2014) دراسة هدفت إلى المقارنة بين طلبة كلية العلوم الإنسانية والكلية التقنية الهندسية في التفكير الناقد والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من جامعة الأهواز بإيران، طبق عليهم مقياس التفكير الناقد ومقياس الكفاءة الذاتية، وتصلت الدراسة إلى وجود فروق في التفكير الناقد بين

طلبة كلية العلوم الإنسانية وكلية التقنية الهندسية ولصالح طلبة كلية التقنية الهندسية، ولم تظهر النتائج وجود فروق الكفاءة الذاتية.

أما دراسة نجاحي ونوري وكورمان(Negahi, Nouri & Khoram, 2015) فهدفت إلى دراسة أنماط التعلم، وأساليب التفكير، والكفاءة الذاتية الاكاديمية باللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة آزاد الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (367) طالباً وطالبة، واستخدمت ثلاثة مقاييس هي: مقياس كولب لأساليب التعلم ومقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير الاستبيان واستبيان الكفاءة الذاتية الاكاديمية باللغة الإنجليزية. وأظهرت النتائج أن والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلاب الهندسة أعلى منها لدى طلبة العلوم الإنسانية. ولدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة يلاحظ بأن منها ما تناول مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة كدراسة أحمد (2009) حيث سعت للتعرف على درجة وعي الطلاب بمهارات التفكير المنظومي ودراسة هدجرافت وجراو وذيرسي وبلونديل (Hadgraft, Carew, Therese & Blundell, 2008) والتي هدفت الى تقييم تجارب طلاب الهندسة المتعلقة بدراسة وتعلم مهارات التفكير المنظومي، ودراسة السراي (2015) والتي توصلت إلى أن التفكير المنظومي يتوفر لدى طلبة الجامعة بمستوى مناسب.

كما يلاحظ بأن بعض الدراسات تطرقت إلى الكشف عن علاقة التفكير المنظومي ببعض المتغيرات كدراسة الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) والتي خلصت إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي وأبعاده والكفاءة التدريسية الذاتية وأبعادها، ودراسة السراي (2015) والتي دلت على وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائيا بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات، ودراسة القحطاني (2013) والتي أشارت إلى وجود أثر للمدخل المنظومي في تنمية فعالية الذات الاكاديمية.

وفيما يتعلق بمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص فقد تبينت الدراسات

في نتائجها حيث أشارت دراسة الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) ودراسة السراي (2015) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، في حين أشارت دراسات اخرى إلى وجود فروق في التفكير المنظومي ولصالح التخصصات العلمية كدراسة أحمد (2009).

في حين أشارت بعض الدراسات على وجود علاقة ايجابية بين التقدير والتفكير المنظومي كدراسة مصطفى (2009).

وما يميز الدراسة الحالية في أنها تناولت العلاقة بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة وذلك على عينة من طلبة الدراسات العليا، ومحاولة الكشف عن الفروق بين طلبة الدكتوراه والماجستير في مستوى التفكير المنظومي.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المتبع، ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيار العينة، والأدوات المستخدمة، والمعالجات الاحصائية.

1.3 منهج الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والتحليلي.

2.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة والبالغ عددهم(2270) طالباً وطالبة, حسب إحصائيات القبول والتسجيل بالجامعة للعام الدراسي 2016/2015, والجدول(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	1089	%48
	إناث	1181	%52
المجموع		2270	%100
المستوى الدراسي	ماجستير	1921	%84.6
	دكتوراه	349	%15.4
المجموع		2270	%100
التخصص	علمي	517	%22.8
	إنساني	1753	%77.2
المجموع		2270	%100

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية العنقودية على مراحل، وكانت وحدة الاختيار الشعبة من مجتمع الدراسة، حسب المستوى الدراسي بنسبة (10.7%) تقريباً من مجتمع الدراسة لكل من الجنسين, أي (244) طالباً وطالبة، حيث تم توزيع (250) نسخة مقياس بنسبة (11%) من مجتمع الدراسة، وتبين وجود (4) استبانات غير صالحة للتحليل، واستبانتان لم يتم استرجاعهما، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي والتقدير:

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية من المجتمع	النسبة المئوية من العينة
النوع الاجتماعي	ذكور	118	%10	%48.4
	إناث	126	%10.6	%51.6
المجموع		244	%10.7	%100
المستوى الدراسي	ماجستير	207	%10.8	%84.8
	دكتوراه	37	%10.6	%15.2
المجموع		244	%10.7	%100
التخصص	علمي	56	%2.5	22.9
	إنساني	188	%8.3	77.1
المجموع		244	%10.7	%100
	ممتاز	62	–	%25.4
	جيد جداً	132	–	%54.1
	جيد	50	–	%20.5
المجموع		244	%10.7	%100

4.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولا: مقياس التفكير المنظومي: تم استخدام مقياس التفكير المنظومي والذي طوره (الصباطي وسالم وعبد الحميد، 2014)، والمكون من(44) فقرة ذات تدريج خماسي, وتتوزع على (5) أبعاد هي:

1. التنظيم الذاتي لإدارة الوقت: وتمثله(10) فقرات ذات الأرقام (1-10).
2. التنظيم الذاتي للانفعالات: وتمثله(7) فقرات ذات الأرقام (11-17).
3. التنظيم الداخلي للسلوك: وتمثله(10) فقرات ذات الأرقام (18-27).
4. التفكير المنظومي الإيجابي: وتمثله(9) فقرات ذات الأرقام (28-36).
5. الإفادة من الخبرات السابقة: وتمثله(8) فقرات ذات الأرقام (37-44).

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (صدق وثبات المقياس):

صدق مقياس التفكير المنظومي

قام الصباطي وسالم وعبد الحميد، (2014) بالتحقق من الصدق الظـــاهري للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم الـــنفس التربوي في جامعة اليرموك، وتم الحذف والتعديل في صياغة فقرات المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، كما تم التحقق من دلالات صدق الاتساق الـــداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككـــل، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.37-0.72).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على(11) محكماً من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد التربوي بجامعة مؤتة(ملحق"ج"), حيث تكون من (59) فقرة (ملحق"أ") وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم, حيث تم حذف (15) فقرة هي ذات الأرقام (5، 6، 13، 18، 17، 21، 23، 24، 30، 31، 33، 37، 43، 46، 54)، وتم إعادة صياغة(15) فقرة هي ذات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 14، 15، 16، 22، 27، 39، 40)، وبهذا أصبح المقياس مكوناً من (44) فقرة. أما الطريقة

الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(30) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3)

صدق البناء الداخلي لمقياس التفكير المنظومي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت		التنظيم الذاتي للانفعالات		التنظيم الداخلي للسلوك		التفكير المنظومي الايجابي		الافادة من الخبرات السابقة	
1	.667**	11	.690**	18	.679**	28	.694**	37	.615**
2	.748**	12	.759**	19	.548**	29	.635**	38	.750**
3	.640**	13	.762**	20	.473**	30	.583**	39	.614**
4	.528**	14	.638**	21	.765**	31	.506**	40	.789**
5	.638**	15	.460*	22	.638**	32	.733**	41	.478**
6	.565**	16	.759**	23	.632**	33	.691**	42	.556**
7	.395*	17	.569**	24	.678**	34	.582**	43	.732**
8	.724**			25	.749**	35	.751**	44	.473**
9	.509**			26	.584**	36	.680**		
10	.489**			27	.401*				

يلاحظ من الجدول(3) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.395- 0.765) وتعد هذه القيم مناسبة لمثل هذا النوع من المقاييس.

ثبات مقياس التفكير المنظومي

قام الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.81).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest), حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً, من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (30)

طالباً وطالبة, ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(15) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول(4) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(4)

معاملات ثبات مقياس التفكير المنظومي

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	0.76	0.78
التنظيم الذاتي للانفعالات	0.77	0.78
التنظيم الداخلي للسلوك	0.80	0.81
التفكير المنظومي الإيجابي	0.81	0.83
الإفادة من الخبرات السابقة	0.74	0.77
الكلي	0.85	0.87

يتبين من الجدول(4) بأنه تحقق لمقياس مؤشرات ثبات مناسبة، حيث بلــغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.87) وللأبعاد تراوحت بــين (0.77-0.83)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للكلي (0.85) وللأبعاد تراوحت بين (0.74-0.81).

تصحيح مقياس التفكير المنظومي

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية ذات الأرقام (9، 10، 11، 13، 15، 27، 39، 42)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

تم استخدام مقياس (علوان، 2012) للكفاءة الذاتية المدركة، والمكون من (39) فقرة تتوزع على (5) أبعاد هي:

1. **المجال الانفعالي**: يتمثل بقدرة الطالب بالتحكم وضبط المشاعر والانفعالات لمواجهة الضغوطات بكفاءة، وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (1–8).
2. **المجال الاجتماعي**: يتمثل بقدرة الطالب في الاهتمـــام الاجتمـــاعي ونيـــل إعجاب الآخرين والتواضع الحقيقي الذي يؤدي إلى علاقـــات اجتماعيـــة ناجحة، وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (9–16).
3. **مجال الإصرار والمثابرة**: يتمثل بقدرة الطالب على تنفيذ ما تم تخطيطـــه مسبقاً والمثابرة في بذل الجهد حتى يتحقق الهـــدف المنشـــود وتمثلـــه (8) فقرات ذوات الأرقام (17–24).
4. **المجال المعرفي**: يتمثل بقدرة الطالب في فهم ما يدور حوله مـــن خـــلال تمتعه بالمعلومات العامة وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (25–32).
5. **المجال الأكاديمي**: يتمثل بقدرة الطالب على إتمامه للمهام الدراسية بنجاح والتخطيط للمراحل اللاحقة وتمثله (7) فقرات ذوات الأرقام (33–39).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

قام علوان (2012) بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء، وتم الإبقاء علـــى الفقرات التي اتفق عليها (80%) فأكثر من الخبراء. كما قامت بالتحقق من القـــوة التميزية لفقرات المقياس كمؤشر للصدق، باستخدام أسلوب العينتـــين الطـــرفيتين، وذلك على عينة بلغت (200) طالبا وطالبة.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صـــدق المقيـــاس باســـتخدام صـــدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(11) محكماً من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد التربوي بجامعة مؤتة, وتم التعديل على المقيـــاس فـــي ضـــوء مقترحاتهم وآرائهم, حيث تم حذف خمســـة فقـــرات (13، 20، 33، 34، 39) وبنسبة اتفاق على الإبقاء على الفقرة أكثر من(80%) من المحكمين(ملحـــق"ج"),

كما تم التعديل على الفقرات ذوات الأرقام (8، 14)، وبذا أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (34) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية, ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.

كما تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي, من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس وذلك على عينة استطلاعية (ن=30)، ويبين ذلك الجدول(5):

جدول(5)

معاملات صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.534**	18	.583**
2	.602**	19	.621**
3	.521**	20	.617**
4	.589**	21	.625**
5	.716**	22	.660**
6	.528**	23	.505**
7	.436*	24	.421*
8	.713**	25	.595**
9	.609**	26	.432*
10	.580**	27	.583**
11	.448*	28	.601**
12	.482**	29	.562**
13	.488**	30	.375*
14	.385*	31	.445*
15	.492**	32	.598**
16	.474**	33	.463**
17	.383*	34	.604**

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(5) بأن معـــاملات الارتبـــاط تراوحـــت بـــين(0.375-0.660) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

قام علوان (2012) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس باســتخراج معامــل ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على عينة بلغت (100) طالبا وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.86)، كما تم التحقق من الثبات بطريقــة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وبلغ (0.72) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (0.83).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(30) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها, ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً, وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار, كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا, والجدول(6) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(6)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
المجال الانفعالي	8	8-1	0.77	0.78
المجال الاجتماعي	8	16-9	0.71	0.71
مجال الإصرار والمثابرة	7	23-17	0.76	0.74
المجال المعرفي	8	31-24	0.77	0.81
المجال الأكاديمي	6	37-32	0.80	0.86
الكلي	37	37-1	0.89	0.92

يتبين من الجدول(5) بأن معـــاملات ثبـــات الإعـــادة للأبعـــاد تراوحـــت بين(0.71-0.77) وللكلي (0.80)، كما تراوحت معاملات ثبات كرونبـــاخ ألفـــا بين (0.71-0.81) وللكلي بلغ (0.86).

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق قليلاً، لا تنطبق علي إطلاقاً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية ذات الأرقام (2، 3، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 18، 19، 21، 22، 25، 27، 28، 29، 34)، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (170) وأدنى درجة (34)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة، ثم تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
3. تم تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة على عينه من الطلبـــة علـــى شكل شعب، وبحضور الباحث لتوزيـــع المقـــاييس، وقـــراءة التعليمـــات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقـــاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة، وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغـــراض البحـــث العلمي فقط

4. تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

6.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression).
3. اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA).
4. اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

تم في هذا الفصل استعراض النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة والخروج بالتوصيات المناسبة.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟.

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	3.65	.47	4	متوسط
التنظيم الذاتي للانفعالات	3.86	.47	1	مرتفع
التنظيم الداخلي للسلوك	3.64	.69	5	متوسط
التفكير المنظومي الإيجابي	3.79	.66	3	مرتفع
الإفادة من الخبرات السابقة	3.84	.52	2	مرتفع
التفكير المنظومي الكلي	3.74	.45		مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول (7) أن مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة جاء مرتفعاً وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.45)، وقد حل بعد (التنظيم الذاتي للانفعالات) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري (0.47)، في

حين جاء بعد (التنظيم الداخلي للسلوك) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.69).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المرحلة العمرية ومستوى النضج التي وصل اليها طالب الدراسات العليا، والتي تمكنه من السيطرة على انفعالاته وتنظيمها بمستوى يمكنه من التكيف مع بيئة الجامعة ويتفاعل معها، كما ان من لديهم مستوى متميز من القدرة على تنظيم انفعالاتهم وإدارتها، يعرفون مشاعر الاخرين ويتعاملون معها بكفاءة، وهذا ما يجعلهم متميزين في كل المجالات الحياتية، وهم اكثر رضا عن انفسهم، والاقدر على تنظيم بناهم العقلية، وتنظيم وقتهم وإدارته، ويضعون اهدافاً تلبي وتحقق طموحاتهم ولديهم القدرة على تحقيقها، لذا جاء مستوى التفكير المنظومي بمستوى مرتفع، وحل بعد التنظيم الذاتي للانفعالات في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع.

كما أن طرق وأساليب التدريس المتبعة في الدراسات العليا تعتمد على تنمية المهارات البحثية لطالب الدراسات العليا ومهارات التحليل والنقد، والذي بدوره يؤثر في تنمية وتطوير مهارات التفكير ومن بينها التفكير المنظومي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السراي (2015) والتي توصلت الدراسة إلى أنه يتوفر لدى طلبة الجامعة مستوى مناسب من التفكير المنظومي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة في الدراسات العليا جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(8):

جدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة في الدراسات العليا جامعة مؤتة

البعد		الكفاءة الذاتية المدركة ككل
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	معامل الارتباط	.510**
	الدلالة	.000
التنظيم الذاتي للانفعالات	معامل الارتباط	.375**
	الدلالة	.000
التنظيم الداخلي للسلوك	معامل الار.تباط	.536**
	الدلالة	.000
التفكير المنظومي الإيجابي	معامل الارتباط	.585**
	الدلالة	.000
الإفادة من الخبرات السابقة	معامل الارتباط	.519**
	الدلالة	.000
الكلي	معامل الارتباط	.664**
	الدلالة	.000

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، بمعامل ارتباط بلغ (0.664)؛ أي انه بزيادة مستوى التفكير المنظومي تزداد الكفاءة الذاتية المدركة.

كما تم التحقق من بعض المؤشرات لاستخدام تحليل الانحدار المتعدد كما في الجدول(9):

جدول(9)

قيم معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء ودربن واتسون وتحليل التباين للانحدار(Analysis Of variance) من خلال قيمة (ف) المحسوبة للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار

الأبعاد	Durbin-Watson	VIF	Tolerance	Skewness	قيمة(ف)	الدالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	1.727	1.795	.557	−0.443	37.975	.000
التنظيم الذاتي للانفعالات		1.472	.679	0.125		
التنظيم الداخلي للسلوك		1.927	.519	−0.158		
التفكير المنظومي الإيجابي		2.243	.446	−0.269		
الإفادة من الخبرات السابقة		1.838	.544	−0.034		

نلاحظ من الجدول(9) أن قيم اختبار معامل تضخم التباين(VIF) لجميع المتغيرات تقل عن(10) وتتراوح بين(1.472 −2.243)، وأن قيم اختبار التباين المسموح (Tolerance) تراوحت بين (0.446− 0.679) ، وهي أكبر من(0.05) ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة(Multicollinearity)، كما أشارت اختبار (Durbin-Watson) بلغت قيمته (1.727) وهي تقع بين القيمتين (1.72−1.82) عند K=5، N=244، عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باحتساب معامل الالتواء(Skewness)، حيث كانت القيم أقل من (1) وتراوحت بين(0.034−0.443−).

وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التفكير المنظومي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والجدول(10) يبين ذلك:

جدول(10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التفكير المنظومي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

البعد	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت			.282	.254		1.108	.269
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	0.666	0.444	.168	.074	.147	2.264	.024
التنظيم الذاتي للانفعالات			.097	.067	.085	1.454	.147
التنظيم الداخلي للسلوك			.153	.052	.197	2.935	.004
التفكير المنظومي الإيجابي			.197	.059	.241	3.332	.001
الإفادة من الخبرات السابقة			.181	.068	.174	2.650	.009

يتبين من الجدول(10) بأن أبعاد متغير التفكير المنظومي قد فسرت مجتمعة ما مقداره (44.4%) من التباين الكلي في متغير الكفاءة الذاتية المدركة ، كما تبين أن الأبعاد المؤثرة هي (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، التنظيم الداخلي للسلوك، التفكير المنظومي الإيجابي، الإفادة من الخبرات السابقة).

وتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجيMultiple Stepwise Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression " للتنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال أبعاد التفكير المنظومي

ترتيب دخول الأبعاد في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد	B	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالةt
الثابت	---	.433	1.860	.064
التفكير المنظومي الإيجابي	0.342	.200	3.378	.001
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	0.049	.198	2.787	.006
الإفادة من الخبرات السابقة	0.030	.216	3.365	.001
التنظيم الداخلي للسلوك	0.018	.144	2.777	.006

يتضح من الجدول (11) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن بعد التفكير المنظومي الإيجابي قد دخل أولاً وفسر لوحده ما مقداره(34.2%) من التباين الكلي في الكفاءة الذاتية المدركة، ودخل ثانيا بعد(التنظيم الذاتي لإدارة الوقت) حيث فسر لوحده ما مقداره(4.9%) وفسر مع بعد (التفكير المنظومي الإيجابي) ما نسبته (39.1%) من التباين الكلي في الكفاءة الذاتية المدركة، ودخل ثالثاً بعد (الإفادة من الخبرات السابقة) حيث فسر مع بعدي(التفكير المنظومي الإيجابي، التنظيم الذاتي لإدارة الوقت) ما مقداره(42.1%) وفسر لوحده ما نسبته (3%) من التباين الكلي في الكفاءة الذاتية المدركة ، وأخيراً دخل بعد (التنظيم الداخلي للسلوك) وفسر لوحده ما مقداره(1.8%) من التباين الكلي في الكفاءة الذاتية المدركة، وفسرت الأبعاد الأربعة مجتمعة ما نسبته (43.9%) من التباين الكلي في الكفاءة الذاتية المدركة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن من متطلبات الكفاءة الذاتية المدركة تنظيم الوقت وادارته، حتى تتحقق هذه الكفاءة، فالتخطيط يتطلب تنظيم وقت الدراسة والعمل وغيرها من الأمور، وهذا يساعد الطالب فيما يمر به من خبرات جديدة، وكيفية التصرف في المواقف الانفعالية. كما أن إدراك الطالب لما يمتلكه من قدرات تمكنه من التحكم والسيطرة بشكل إيجابي على أداءه وفعاليته الدراسية والاجتماعية.

بالإضافة إلى أن استفادة الطالب من خبراته ومعلوماته السابقة، والمرونة في القرارات التي يتخذها، وتحديده للنقاط المهمة والرئيسية والفرعية وتدوينها عندما يقوم بتنظيم دراسته، وتنظيمه لأفكاره عند مواجهتها لأي مشكله، فإن ذلك يمكنه من التعامل مع ما قد يعترضه من الضغوط الحياتية، والتصرف بطريقة ايجابية، وخاصة في مواقف الفشل والاحباط. وبالتالي تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب من خلال تكوين قناعات ذاتية لديه حول قدرته على تأدية المهام والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه، وذلك من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السراي (2015) من حيث وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائيا بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات. كما تتفق مع دراسة الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) من حيث وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي وأبعاده والكفاءة التدريسية الذاتية وأبعادها، وتتفق كذلك مع دراسة القحطاني (2013) والتي أشارت نتائجها الدراسة إلى وجود أثر للمدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الاكاديمية. كما أنها تتفق مع دراسة مصطفى (2009) من حيث وجود أثر لبرنامج تنمية التفكير المنظومي في تحسين سلوكيات القيادة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المستوى الدراسي، التقدير).

للإجابة عن سؤال الدراسة تم ما يلي:

أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مستوى التفكير المنظومي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	ذكر	118	3.64	.50	242	-.248	.805
	أنثى	126	3.65	.45			
التنظيم الذاتي للانفعالات	ذكر	118	3.85	.47		-.190	.849
	أنثى	126	3.86	.47			
التنظيم الداخلي للسلوك	ذكر	118	3.57	.73		-1.607	.109
	أنثى	126	3.71	.65			
التفكير المنظومي الإيجابي	ذكر	118	3.72	.67		-1.533	.127
	أنثى	126	3.85	.64			
الإفادة من الخبرات السابقة	ذكر	118	3.84	.58		-.047	.962
	أنثى	126	3.84	.46			
الكلي	ذكر	118	3.71	.47		-1.135	.257
	أنثى	126	3.77	.41			

يتبين من الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلي= -1.135.

وتشير هذه النتيجة إلى ان جنس الطالب لا يسهم في التفكير المنظومي، مما يدل على عدم وجود تباين بين الجنسين في مستوى التفكير المنظومي، وقد يعزى ذلك إلى التشابه في البيئة التعليمية والخبرات التي يمر بها الطلاب أثناء حياتهم الأكاديمية الجامعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السراي، 2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير المنظومي لمتغير النوع الاجتماعي. كما أنها تتفق مع دراسة الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ثانياً: بالنسبة للتخصص

تـــم اســـتخدام اختبـــار (ت) للعينـــات المســـتقلة (Independent t Test) والجدول(13) يبن ذلك:

جدول(13)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مستوى التفكير المنظومي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تبعاً للتخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	علمي	56	3.80	.47	242	2.783	.006
	إنساني	188	3.60	.46			
التنظيم الذاتي للانفعالات	علمي	56	3.93	.58		1.336	.183
	إنساني	188	3.84	.43			
التنظيم الداخلي للسلوك	علمي	56	3.81	.63		2.067	.040
	إنساني	188	3.59	.70			
التفكير المنظومي الإيجابي	علمي	56	3.97	.67		2.268	.024
	إنساني	188	3.74	.65			
الإفادة من الخبرات السابقة	علمي	56	3.95	.53		1.709	.089
	إنساني	188	3.81	.51			
الكلي	علمي	56	3.88	.47		2.695	.008
	إنساني	188	3.70	.43			

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي وجميع أبعاده ما عدا بعدي (التنظيم الذاتي للانفعالات، الإفادة من الخبرات السابقة) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلي= 2.695، ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن تخصص الطالب يسهم في التفكير المنظومي، مما يدل على وجود تباين بين التخصصات العملية والإنسانية في مستوى التفكير المنظومي، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المساقات الجامعية والخبرات التي يمر بها الطلاب أثناء حياتهم الأكاديمية الجامعية، حيث تتميز المساقات العلمية باعتمادها على التفكير، والاستدلال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2009) والتي خلصت إلى وجود فروق بين طلبة التخصصات الانسانية والعلمية في درجة الوعي بمهارات التفكير المنظومي ولصالح التخصصات العلمية. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة السراي (2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير المنظومي لمتغير التخصص.

كما وتختلف مع دراسة الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغير التخصص.

ثالثاً: بالنسبة للتقدير

تم التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين(Levene Statistic) كما في الجدول (14)

جدول (14)

اختبار ليفين(Levene Statistic) لتجانس التباين

Test of Homogeneity of Variances

Sig.	df2	df1	Levene Statistic	
.086	241	2	2.482	وقت
.069	241	2	2.291	انفعالات
.768	241	2	.264	سلوك
.670	241	2	.401	ايجابي
.552	241	2	.596	خبرات
.842	241	2	.172	تفكيركلي

تشير نتائج الجدول (14) الى تجانس التباينات حيث بلغة قيمة ليفين(Levene Statistic) للكلي (0.172) وللإبعاد تراوحت بين (0.264 – 2.482) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتم الاستعاضة عن افتراض التوزيع الطبيعي (normality) بأن عدد الأفراد أكثر من 30 فرد حيث يعتبر مجتمع كبير.

وبناءاً عليه تم استخدام اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA) والجدول(15) يبين ذلك:

جدول(15)

نتائج اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى التفكير المنظومي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تبعاً للتقدير

البعد	التقدير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
وقت	ممتاز	3.69	62	.55	بين المجموعات	2.464	2	1.232		
	جيد جداً	3.70	132	.40	الخطأ	51.902	241	.215	5.721	.004
	جيد	3.45	50	.49	الكلي	54.366	243			
انفعالات	ممتاز	3.90	62	.52	بين المجموعات	.628	2	.314		
	جيد جداً	3.87	132	.47	الخطأ	54.024	241	.224	1.401	.248
	جيد	3.76	50	.40	الكلي	54.652	243			
سلوك	ممتاز	3.77	62	.74	بين المجموعات	2.462	2	1.231		
	جيد جداً	3.64	132	.67	الخطأ	114.923	241	.477	2.581	.078
	جيد	3.48	50	.67	الكلي	117.384	243			
ايجابي	ممتاز	3.98	62	.71	بين المجموعات	4.556	2	2.278		
	جيد جداً	3.79	132	.62	الخطأ	101.630	241	.422	5.402	.005
	جيد	3.57	50	.62	الكلي	106.186	243			
خبرات	ممتاز	4.02	62	.53	بين المجموعات	3.474	2	1.737		
	جيد جداً	3.82	132	.50	الخطأ	62.100	241	.258	6.742	.001
	جيد	3.68	50	.47	الكلي	65.574	243			
كلي	ممتاز	3.86	62	.49	بين المجموعات	2.389	2	1.195		
	جيد جداً	3.75	132	.41	الخطأ	45.805	241	.190	6.286	.002
	جيد	3.57	50	.43	الكلي	48.195	243			

يتبين من الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي الكلي وأبعاده ما عدا بعدي(التنظيم الذاتي للانفعالات، التنظيم الداخلي للسلوك) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى للتقدير، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة للكلي=6.268، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(16) يبين ذلك:

جدول(16)

اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في مستوى التفكير المنظومي الكلي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير للتقدير

البعد	التقدير(س)	التقدير (ص)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ	الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	ممتاز	جيد جداً	-.004	.07145	.998
		جيد	.245*	.08821	.022
	جيد جداً	جيد	.250*	.07706	.006
التفكير المنظومي الإيجابي	ممتاز	جيد جداً	.188	.09998	.173
		جيد	.405*	.12343	.005
	جيد جداً	جيد	.217	.10784	.133
الإفادة من الخبرات السابقة	ممتاز	جيد جداً	.204*	.07815	.035
		جيد	.346*	.09649	.002
	جيد جداً	جيد	.142	.08429	.241
الكلي	ممتاز	جيد جداً	.110	.06712	.262
		جيد	.292*	.08287	.002
	جيد جداً	جيد	.182*	.07240	.044

يتضح من النتائج في الجدول (16) أن الفروق في مستوى التفكير المنظومي الكلي وبعد (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة بين من تقديرهم (جيد) من ناحية ومن تقديرهم (جيد جداً) و(ممتاز) من ناحية أخرى ولصالح من تقديرهم (جيد جداً) و(ممتاز)، وبالنسبة لبعد (التفكير المنظومي الإيجابي) فكانت الفروق بين من تقديرهم (ممتاز) ومن تقديرهم (جيد) ولصالح من تقديرهم ممتاز، أما بالنسبة لبعد (الإفادة من الخبرات السابقة) فكانت الفروق بين من تقديرهم (ممتاز) ومن تقديرهم (جيد جداً) و(جيد) ولصالح من تقديرهم (ممتاز)؛ أي ان الفروق لصالح التقدير الأعلى.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بالتفوق العقلي، وهم أكثر قدرة على المواظبة لتأدية أعمالهم على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، فهم يتمتعون بقدرة فائقة على التحمل والتصميم، ويكافحون من أجل تحقيق أهدافهم، لما لديهم من مستوى مرتفع من الطموح، والمثابرة، ويتميزون عن أقرانهم ذوي التحصيل المتدني بالرغبة في المعرفة، والقدرة على تقييم الذات وإدارتها، من

حيث التخطيط، أو التنظيم، أو التقييم، أو المراجعة، فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك كله على مستويات التفكير العليا لديهم، ومنها التفكير المنظومي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2009) والتي توصلت إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المنظومي.

كما أنها تتفق مع دراسة مصطفى (2009) من حيث وجود أثر لبرنامج تنمية التفكير المنظومي في رفع مستوى التحصيل في مقرر علم النفس الإحصائي.

رابعاً: بالنسبة للمستوى الدراسي

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) والجدول(17) يبن ذلك:

جدول(17)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في مستوى التفكير المنظومي وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تبعاً للمستوى الدراسي

البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	ماجستير	207	3.60	.46	242	-3.595	.000
	دكتوراه	37	3.90	.45			
التنظيم الذاتي للانفعالات	ماجستير	207	3.82	.46		-3.085	.002
	دكتوراه	37	4.08	.51			
التنظيم الداخلي للسلوك	ماجستير	207	3.59	.71		-2.606	.010
	دكتوراه	37	3.91	.54			
التفكير المنظومي الإيجابي	ماجستير	207	3.75	.66		-2.186	.030
	دكتوراه	37	4.01	.64			
الإفادة من الخبرات السابقة	ماجستير	207	3.80	.51		-2.677	.008
	دكتوراه	37	4.05	.54			
الكلي	ماجستير	207	3.70	.43		-3.578	.000
	دكتوراه	37	3.98	.43			

يتبين من الجدول(17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير المنظومي وجميع أبعاده لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلي= -3.578، ولصالح طلبة الدكتوراه.

وقد يعزى ذلك إلى أن طالب الدكتوراه نتيجة لما درسه وتلقاه من تعليم، ومساقات تدريسية أصبح أكثر امتلاكاً لمهارات التفكير بمختلف أنواعه ومستوياته، كما أن هؤلاء الطلبة لديهم خبرة أكثر في البحث العلمي كونهم قد أعدوا رسالة علمية في المرحلة السابقة (الماجستير)، كما انهم تعرضوا لإجراء الابحاث أكثر من أقرانهم في مرحلة الماجستير.

2.4 التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للدراسة التوصية بالآتي:

2. نشر ثقافة التفكير المنظومي لدى مختلف برامج الجامعة مع التركيز على برامج الدراسات العليا بأسلوب منظومي.
3. أن يضع كل تخصص معايير للأداء تتطلب دائما أن يقدم الطالب منتج فكري من نوع ما وليس مجرد استرجاع المعلومات، وتحويل الأفكار المجردة إلي واقع ملموس وتطوير الواقع بالتفكير المنظومي.
4. أن تراعي المناهج وطرق التدريس المستخدمة في الجامعة تنمية قدرات الطلبة على التفكير باستخدام التفكير المنظومي، وتطبيقه في حياته الجامعية والمجتمعية.
5. أن تتم مراعاة الفروق الفردية من حيث التخصص الاكاديمي والتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي (ماجستير-دكتوراه) بين الطلبة وفقاً لمهارات التفكير المنظومي المراد تنميتها.
6. إجراء دراسة مشابهه بحيث تشمل مراحل تعليمية أخرى كمرحلة البكالوريوس والمرحلة الثانوية، وعلى عينات أخرى.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية

أبو عودة، سليم (2006). **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي** بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية: غزة.

أبو غزال، معاوية (2007). **نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية.** عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، محمد عبد اللطيف (2009). الوعي بمهارات التفكير المنظومي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 9(63): 319-358.

سيد، إمام مصطفى و عمر ، منتصر صلاح (2011).عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية : دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم .**مجلة كلية التربية بالفيوم** .

اسماعيل، دينا أحمد (2012). **سيكولوجية التفكير المنظومي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي.** الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

جابر، عبد الحميد (1997). **مركز تنمية الإمكانيات البشرية، قراءات في تعليم التفكير والمنهج.** القاهرة: دار النهضة.

الخزندر، نائلة ومهدي، حسن (2006). فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى. مصر، **المؤتمر العلمى الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الانسان**، المجلد الثاني: 620-645.

الرفوع، محمد والقيسي، تيسير والقرارعة، أحمد (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. الكويت، **المجلة التربوية**، 23(92): 181-214.

الزق، أحمد (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 10(2): 37-58.

السراي، صادق (2015). **التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط: العراق.

سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير(مع مئات الامثلة التطبيقية)**. جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

سعيد، فداء (2012). **العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الاكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.

الشريف، كوثر (2002). **المخل المنظومي والبناء المعرفي. المؤتمر العربي الثاني حول المخل المنظومي في التدريس والتعليم**، مركز تدريس العلوم، جامعة عين شمس: القاهرة.

الشويقي، أبو زيد (2009). التفكير البنائي وعلاقته بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 19(65): 327-352.

الصباطي، ابراهيم وسالم، محمد وعبد الحميد، حسام (2014). البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب والمعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**(ASEP)، 1(49): 33-68.

عبيد، وليم وعزو، عفانة (2003). **التفكير والمنهاج المدرسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

العزام، عبد الناصر وطلافحة، مصعب (2013). مستوى التفكير ما وراء لمعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين**، 14(4): 577-612.

عفانة، عزو ونشوان، تيسير (2004). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة. الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الثامن الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي**، المنعقد في الفترة من 25-28، المجلد الأول: 213-239.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية بجامعة اليرموك**، 7(4): 399-418.

علوان، سالي (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (33): 224-248.

علي، سهام (2009). درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الاقسام في تلك الجامعات. مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 4(33): 529-551.

فايد، سامية وسعيد، ستيته (2012). فاعلية استخدام الويكي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا**، العدد (45): 432-463.

القحطاني، أمل (2013). إلى التعرف على أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الاكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية**، 27(108): 97-145.

قنديل، يس عبد الرحمن (2001). نحو نموذج معاصر للمنهج المدرسي في ضوء مفهوم تكنولوجيا التعليم ومعطيات المعلوماتية وثورة الكمبيوتر. مستقبل التربية العربية، يناير، العدد (20).

الكامل، حسنين (2002). **تعليم التفكير المنظومي**. ورقة عمل مقدمة في ندوة عن المدخل المنظومي في العلوم التربوية، مركز تطوير العلوم: جامعة عين شمس.

لزيات، فتحي (2001). **علم النفس المعرفي**. الجزء الثاني، مصر: دار النشر للجامعات، مصر.

مصطفى، منال (2009). فعالية برنامج لتنمية التفكير المنظومي في كل من القيادة والتحصيل والتفكير المنظومي النقدي لدى طالبات الجامعة. مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، 3(143): 145-132.

مقدادي، يوسف (2010). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالشخصانية والتكيف النفسي لدى طلبة الجامعة. **المنارة**، 16(3): 33-59.

المنوفي، سعيد (2002). **فعالية المخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات واثره على التفكير المنظومي**. المؤتمر العلمي الرابع عشر حول مناهج التعلم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: القاهرة.

نصر، ريجاب (2009). فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. المؤتمر العلمي الثالث عشر للتربية العملية: العلم، والمنهج، والكتاب، دعوة للمراجعة، المنعقد في الفترة 2-4 أغسطس، **الجمعية المصرية للتربية العملية**، القاهرة: 253-306.

يعقوب، نافذ (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(3): 71-98.

ب. المراجع الاجنبية

Bandura, A .(1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. NY: Freeman.

Bandura, A.(1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, 37(2): 122-147.

Bartlett, G.(2001). **Systemic Thinking: a simple thinking technique for gaining systemic focus**. The International Conference on Thinking "Breakthroughs".

Battista, M.T. and Clements, D.H. (1998). Students' Spatial structuring of 2D arrays of Squares. **Journal for Research in Mathematics Education**, 29 (5) 503-532.

Ben, Z., & Orion, N.(2005). The development of Systemic Thinking Skills in the Context of Earth System Education. **Journal of Research in Science Teaching**, 42(5): 518-560.

Benz, C., Bradley, L., Alderman, M. & Flowers, M.(1992). Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education. Journal of Educational Research, 85(5): 171-182.

Blake, R. W. (2002). An enactment of science. New York: Peter Lang.

Devonport, T & Lane, A (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. International Journal, 34, (2), 127-138.

Graham, S. (1997). Effective **Language Learning**. Clevedon. England: Multilingual Matters.

Hadgraft, R.G., Carew, A.L., Therese, S.A & Blundell, D.L.(2008). **Teaching and Assessing Systems Thinking in Engineering.** This paper presents research on undergraduate engineering students' perceptions of their learning about systems thinking. Switzerland, 7-10 Julay.

Kotelnikon, V.(2006). **Systemic Thinking**: Focusing on the Whole, Not the Parts, of a Complex System. http://www.1000ventures.com/business_guide/crosscuttings/thinking_systems.html.

Krueger, N. F. & Dickson, P. R. (1993). Perceived self–efficacy and perceptions of opportunity and Threat. **Psychological Reports.** 72, 1235-1241.

Mahdyeh, N. & Arefi, M.(2014). A Comparison of Critical Thinking, Self-Efficacy and Academic Performance among Students of Faculty of Humanities and Engineering. **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**, 4(1): 153-162.

Negahi, M.; Nouri, N. & Khoram, A. (2015). The Study of Learning Styles, Thinking Styles, and English Language Academic Self-efficacy among the Students of Islamic Azad University of Behbahan Considering Their Field of Study and Gender. **Theory and Practice in Language Studies**, 5(8).

Pajares, F.(1996). **Current Directions in Self-efficacy Research**. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) **Advances in motivation and achievement**, 10: 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.

Riess, W., & Mischo, C.(2010). Promoting system thinking through biology lessons. **International Journal of Science Education**, 32(6): 705-725.

Schwarzer, R; Scholz, V. (2002). Cross-cultural assessment of coping resources. The general perceived self-efficacy scale. Journal of Psychological Assessment, 18(3), 242-251.

Sidney, L.(2004). Environmental Paradigms, Biodiversity Conservation, and Critical Systems Thinking. **Systemic Practice and Action Research**, 17(5):511-534.

Stephen, G.(2009). Total System Thinking. **Beverage Industry**, 100(4): 55-56.

Sterling, S. (2004). **Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability.** Ph.D. thesis, University of Bath. Retrieved February 28, 2005 from http://www.bath.ac.uk/cree/sterling.htm.

Sungur, S., & Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. **Educational Research and Evaluation,** *15*(1**)**, 45–62.

الملاحق

ملحق(أ)

المقاييس بصورتها الأولية (للتحكيم)

عزيزي المحكم: **المحترم**

يجري الباحث دراسة بعنوان" **التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة** " ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير المنظومي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي بين يديك، أرجو التكرم بتحكيمه من حيث شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال ومناسبتها، والصياغة اللغوية، وإبداء أية ملاحظات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الباحث

مالك الليمون

أولاً: مقياس التفكير المنظومي

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
	التنظيم الذاتي لإدارة الوقت					
1	اعتقد أنه من الأفضل دائماً الوصول إلى جدول استذكار منظم من أول يوم دراسي					
2	عندما تكون لدي مهام كثيرة أضع خطة لإنجازها وألتزم بها.					
3	أموري الدراسية تسير بشكل أدي دون ترتيب أو تنظيم.					
4	أنجح في دراستي بفضل تنظيمي الجيد لأوقاتي.					
5	للوقت قيمة كبيرة في حياة الإنسان.					
6	لا أهتم بوضع مخططات للاستذكار.					
7	لا أتغيب عن حضور المحاضرات مهما كانت الظروف.					
8	وضع جدول بأوقات محددة يساعدني في إنجاز المام بشكلٍ جيد.					
9	استعد للاختبارات من بداية الفصل الدراسي.					
10	لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.					
11	أعتمد في استذكاري على آخر أسبوع قبل بداية الامتحانات.					
12	الوقت يضيع مني بسهولة.					
	التنظيم الذاتي للانفعالات					
13	إذا سألت سؤالاً ضعيفاً أثناء الدرس, لا أقلق حياله.					
14	لا يضايقني على الإطلاق إذا حصلت على معدلات منخفضة.					

15	عندما أكتشف أني وقعت في خطأ ما فإني أصحح الخطأ فوراً.					
16	لا أقلق على الأمور التي لا أستطيع عمل شيء حيالها.					
17	عندما أحصلُ على معدل مرتفع أشعرُ بالثقة بالنفس.					
18	لا يزعجني أبدأ إذا لم أستطيع أن أحقق المعدلات الدراسية التي أسعى إلى تحقيقها.					
19	عندما يكون أدائي ضعيفاً في عملٍ ما, لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي.					
20	عندما يكونُ لديّ أعمال كثيرة يتعين علي إنجازها قبل وقت محدد, فإني أضيع الكثير من الوقت في القلق بدلاً من إنجازها.					
21	عندما أواجه بكم كبير من الأعمال علي إنجازها, أقول لنفسي أنا لن أستطيع أبدأ إنجاز هذه الأعمال وأشعر بالإحباط واليأس.					
22	لا أسمح للأمور الصغيرة أن تزعجني.					
23	عندما يكون أدائي ضعيفاً في امتحان مهم فإني أشعرُ بأني إنسان فاشل وأني لن أحقق أي نجاح في حياتي.					
24	أعتقدُ أن الأشخاص الذين ينظموا أوقاتهم لا يشعرون بأية قلق من الامتحانات.					
25	أعتقد أن هناك إشارات تثير التفاؤل وأخرى تدعو للتشاؤم.					
	التنظيم الداخلي للسلوك					
26	قدراتي تمكنني من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة.					
27	أنا من الأشخاص الذين يبادرون بالتصرف					

	لحل المشكلات بدلاً من مجرد التفكير فيها.					
28	أعتمدُ على نفسي تماماً ولا أتقبل النصح من الآخرين.					
29	أحاول أن أبذل أقصى جهدي في معظم الأعمال التي أؤديها.					
30	دائماً ما أحصلُ على معدلات مرتفعة في المقررات التي أبذل جهداً كبيراً في استذكارها.					
31	لا يمكن أن يتحقق النجاح مصادفةً.					
32	أعتقدُ أن حياتي تأثرت كثيراً بما أدرسه.					
33	عندما يكون أدائي ضعيفاً في عملٍ ما, لا يزعجني ذلك لأنّ المهم أني قدمتُ أحسن ما في وُسعي.					
34	أهتم بالتركيز وتجنب الأخطاء عند أداء المهام الدراسية.					
35	أثق جداً في قدراتي على النجاح في كل ما أكلف به من أعمال.					
36	أميل للتعامل مع الموضوعات بطريقتي الخاصة.					
37	عندما يحدثُ لي أمر جيد, فغالباً ما أظن أنه حدث بالحظ.					
38	كلما زاد جهدي في العمل كلما حصلتُ على نتائج أفضل.					
39	أعتقد أن الحظ والصفة يلعبها الدور الأكبر في النجاح.					
	التفكير التنظيمي الإيجابي					
40	عندما تواجهني مهمة صعبة أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤدي المهمّة بأفضل ما أستطيعه من إتقان.					

					إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي, أحاولُ التفكيرَ فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبءَ المهمّة.	41
					عندما أواجه موقفاً يمثل تحدياً, أحاول أن أتخيل أفضل ناتج وأتجنّب التركيز على الجوانب السلبية.	42
					أفضل النجاح, لكني لا أتعامل مع الفشل كمأساة.	43
					أتعاملُ مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم.	44
					أفضل التفكير بأسلوبٍ علمي.	45
					لا أسمح للأمور التافهة أن تشغل تفكيري.	46
					عندما أواجه بموقف جديد, أحاول أن أفكر في أفضل النتائج المحتملة لهذا الموقف.	47
					عندما يكون عليَّ أداء أعمال لا أفضلها, أحاول أن أتصرفَ بإيجابية؛ كأن أفكر في أفكار سعيدة عند أداء هذه الأعمال.	48
					أهتم بوضع أهدافاً أحقق بها طموحاتي الدراسية.	49
					لدي أسلوب خاص بي في التعلم والاستذكار.	50
					الإفادة من الخبرات السابقة	
					أتقبل النصح والإرشاد حتى من الأقل مني معرفةً.	51
					أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف.	52
					أجدُ صعوبةً في تغيير رأيي إذا وصلتُ إلى قرارٍ ما.	53
					لا أسمح للأمور الصغيرة أن تضيع وقتي.	54
					أحدد نقاطاً رئيسية وأخرى فرعية عند	55

	تنظيمي لموضوعات الدراسة.					
56	أدوّن ملاحظاتي للنقاط الأساسية في المحاضرة.					
57	يصعبُ عليّ التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري.					
58	من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة.					
59	أعتقد أني إذا تصرفت بشكلٍ جيّد, فإن أموراً جيدة ستحدثُ لي.					

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	نص الفقرة	تنطبق				لا تنطبق علي إطلاقاً
		تماما	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
1	استطيع التحكم بمشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السلبية					
3	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب					
4	استطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
5	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
6	افقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح					
7	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل					
8	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
9	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين					
10	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة					
11	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					
12	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
13	انظر إلى أصدقائي بإعجاب					
14	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيؤن لي					
15	استطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقربائي					
16	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
17	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
18	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
19	اترك المهام والأعمال قبل إتمامها					
20	اعمل باجتهاد إذا فشلت في عمل ما					
21	أتراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات					
22	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					

23	افتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة					
24	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
25	أتمتع بمعلومات عامة واسعة					
26	ارغب في فهم عمل الأشياء جميعها					
27	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية					
28	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد					
29	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت					
30	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء					
31	أجد الصعوبة في فهم ما أقرا					
32	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
33	أجد الصعوبة في تحضير واجباتي الدراسية					
34	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول					
35	اعتقد أنني شخص ذكي					
36	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					
37	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
38	أواجه صعوبة في استغلال المصادر المتوفرة لخدمة دراستي					
39	انفر من المشاركة بالأنشطة الجامعية					

ملحق(ب)

المقاييس بصورتها النهائية

المقاييس بصورتها النهائية

أخي الطالب/أختي الطالبة:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة**" وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير المنظومي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

أرجو قراءة الفقرات الواردة فيها بعناية وتقدير درجة موافقتك بدقة وموضوعية والإجابة على جميع فقرات المقياس المرفقة بوضع إشارة أمام كل عبارة من العبارات الواردة فيها تحت ما يناسبها من البدائل الموضوعة, علماً بأنه سيتم التعامل مع هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

مالك الليمون

يرجى تدوين المعلومات الآتية بوضع اشارة في ( ) امام الخيار الذي ينطبق عليك:

1. النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )
2. التخصص: علمي ( ) إنساني ( )
3. التقدير: ممتاز ( ) جيد جداً ( ) جيد( )
4. المستوى الدراسي: ماجستير ( ) دكتوراه ( )

مقياس التفكير المنظومي

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	التنظيم الذاتي لإدارة الوقت					
1	اعتقد أنه من الأفضل وضع جدول استذكار منظم من اليوم الأول					
2	أضع خطة محكمة عندما تكون لدي مهام كثيرة لإنجازها.					
3	تسير أموري الدراسية بشكل آلي دون ترتيب أو تنظيم.					
4	أنجح في دراستي بفضل تنظيمي الجيد لأوقاتي.					
5	ألتزم بحضور محاضراتي مهما كانت الظروف.					
6	يساعدني وضع جدول بأوقات محددة في إنجاز المهام بشكلٍ جيد.					
7	استعد للاختبارات من بداية الفصل الدراسي.					
8	لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.					
9	أعتمد في استذكاري على آخر أسبوع قبل بداية الامتحانات.					
10	الوقت يضيع مني بسهولة.					
	التنظيم الذاتي للانفعالات					
11	يضايقني الحصول على علامات متدنية.					
12	أصحح الأخطاء التي أقع بها فوراً عندما أكتشفها.					
13	تقلقني الأمور التي لا أستطيع عمل شيء حيالها.					
14	عندما يكون أدائي ضعيفاً في عملٍ ما, لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي.					
15	عندما يكونُ لديّ أعمال كثيرة يتعين علي إنجازها قبل وقت محدد, فإني أضيع الكثير من الوقت في القلق بدلاً من إنجازها.					
16	أتجاهل الأمور الصغيرة في حياتي حتى لا					

	تزعجني.					
17	أعتقد أن هناك إشارات تثير التفاؤل وأخرى تدعو للتشاؤم.					
	التنظيم الداخلي للسلوك					
18	تمكنني قدراتي من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة.					
19	أبادر بالتصرف لحل المشكلات بدلاً من مجرد التفكير فيها.					
20	أعتمدُ على نفسي تماماً ولا أتقبل النصح من الآخرين.					
21	أحاول أن أبذل أقصى جهدي في معظم الأعمال التي أؤديها.					
22	أعتقدُ أن حياتي تأثرت كثيراً بما أدرسه.					
23	أهتم بالتركيز وتجنب الأخطاء عند أداء المهام الدراسية.					
24	أثق جداً في قدراتي على النجاح في كل ما أكلف به من أعمال.					
25	أميل للتعامل مع الموضوعات بطريقتي الخاصة.					
26	كلما زاد جهدي في العمل حصلتُ على نتائج أفضل.					
27	أعتقد أن الحظ والصدفة يلعبان الدور الأكبر في النجاح.					
	التفكير المنظومي الإيجابي					
28	عندما تواجهني مهمة صعبة أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤديها المهمّة بإتقان.					
29	إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي, أحاولُ التفكيرَ فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبءَ المهمّة.					
30	عندما أواجه موقفاً يمثل تحدياً, أحاول أن أتخيل					

	أفضل ناتج وأتجنّب التركيز على الجوانب السلبية.					
31	أتعاملُ مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم.					
32	أفضل التفكير بأسلوبٍ علمي.					
33	عندما أواجه بموقف جديد, أحاول أن أفكر في أفضل النتائج المحتملة لهذا الموقف.					
34	عندما يكون عليَّ أداء أعمال لا أفضلها, أحاول أن أتصرفَ بإيجابية؛ كأن أفكر في أفكار سعيدة عند أداء هذه الأعمال.					
35	أهتم بوضع أهدافاً أحقق بها طموحاتي الدراسية.					
36	لدي أسلوب خاص بي في التعلم والاستذكار.					
	الإفادة من الخبرات السابقة					
37	أتقبل النصح والإرشاد حتى من الأقل مني معرفةً.					
38	أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف.					
39	أجدُ صعوبةً في تغيير رأيي إذا وصلتُ إلى قرارٍ ما.					
40	أحدد نقاطاً رئيسية وأخرى فرعية عند تنظيمي لموضوعات الدراسة.					
41	أدوّن ملاحظاتي للنقاط الأساسية في المحاضرة.					
42	يصعبُ عليّ التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري.					
43	من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة.					
44	أعتقد أني إذا تصرفت بشكلٍ جيّد, فإن أموراً جيدة ستحدثُ لي.					

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	نص الفقرة	تنطبق				لا تنطبق علي إطلاقاً
		تماما	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
1	استطيع التحكم بمشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السلبية					
3	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
4	استطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
5	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
6	افقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح					
7	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل					
8	أواجه صعوبة في التغلب على مشاعر كراهيتي لبعض الأشخاص					
9	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين					
10	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة					
11	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					
12	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
13	بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيؤن لي					
14	استطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقربائي					
15	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
16	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
17	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
18	اترك المهام والأعمال قبل إتمامها					
19	أتراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات					
20	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					
21	افتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة					
22	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
23	أتمتع بمعلومات عامة واسعة					
24	ارغب في فهم عمل الأشياء جميعها					
25	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية					
26	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد					
27	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت					

28	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء					
29	أجد الصعوبة في فهم ما أقرأ					
30	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
31	اعتقد أنني شخص ذكي					
32	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					
33	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
34	أواجه صعوبة في استغلال المصادر المتــوفرة لخدمـــة دراستي					

ملحق(ج)
قائمة بأسماء السادة المحكمين

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الجامعة/مكان العمل	الاسم	م
جامعة مؤتة	أ.د. أحمد عربيات\ارشاد وصحة نفسية	1
جامعة مؤتة	د. وجدان الكركي\علم نفس تربوي	2
جامعة مؤتة	د. أحمد أبو أسعد\ارشاد وصحة نفسية	3
جامعة مؤتة	د. أسماء الصرايره\علم نفس تربوي	4
جامعة مؤتة	د. راجي الصرايره\قياس وتقويم	5
جامعة مؤتة	أ.د. زيد البشايره\مناهج وطرق تدريس	6
وزارة التربية والتعليم	د. منير السحيمات\قياس وتقويم	7
جامعة مؤتة	د. أنس الضلاعين\ارشاد وصحة نفسية	8
جامعة مؤتة	د. خضرا الجعافرة مناهج وطرق تدريس	9
جامعة مؤتة	د. أحمد بني ملحم\تربية خاصة	10
جامعة مؤتة	د. لمياء الهواري\ارشاد وصحة نفسية	11

ملحق(د)
كتاب تسهيل المهمة



MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ٤/١١٤/١٠/ ١٢٣٢١

التاريخ : ٥/صفر/١٤٣٧هـ

الموافق : ١٧/١١/٢٠١٥م

الأستاذ الدكتور عميد **المحترم**

الدكتور القائم بأعمال عميد **المحتـــرم**

تحية طيبة، وبعد:

يرجى إجراء ما يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب مالك إسماعيل الليمون، والـــذي يـــدرس فـــي جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير علم النفس التربوي، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـــ: "**التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبـــة الدراســـات العليا في جامعة مؤتة داخل كليات الجامعة**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

واقبلوا الاحترام،،،

رئـــــيس الجامعــــــــــــــة
نائب الرئيس لشؤون الكليـــات الإنـــسانية
وشــــؤون الطلبـــــة والمجتمــــع

أ.د. عبـــد الحميـــد إبـــراهيم المجـــالي

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٠٩٦٢-٣-٢٣٧٢٣٨٠+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٠٩٦٢-٣-٢٣٧٥٥٤٠+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

المعلومات الشخصية

الاسم : مالك الليمون

الكلية : العلوم التربوية

التخصص: علم النفس التربوي

السنة : 2015

البريد الالكتروني: maliklaymoun86@yahoo.com